

# Kindertora – Kinderbibel – Kinderkoran

Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen

Herausgegeben von  
Georg Langenhorst und Elisabeth Naurath

UNA

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN

1 5 8 0 5 1 - 2



MIX  
Papier aus verantwor-  
tungsvollen Quellen  
FSC® C083411

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2017

Alle Rechte vorbehalten

[www.herder.de](http://www.herder.de)

Umschlagkonzeption: Finken und Bumiller, Stuttgart

Umschlaggestaltung: Verlag Herder

Umschlagmotiv: tovfla/iStock

Satz: Barbara Herrmann, Freiburg

Herstellung: CPI books GmbH, Leck

Printed in Germany

ISBN 978-3-451-37660-3

K-1708231

**Noli me tangere?****Interreligiöse Differenzverfahren in der kindlichen  
Begegnung mit den Heiligen Schriften***Elisabeth Naurath*

Drei Mädchen im Grundschulalter<sup>1</sup> kommen in langen, schwarzen Kleidern mit bunten Kopftüchern in die Mitte einer über dreißigköpfigen Gruppe von Grundschülerinnen und Grundschülern, setzen sich auf den Teppichboden der Aula und stellen ein kleines Holztischlein für den Koran vor sich auf. Plötzlich entsteht in dem quirligen Haufen eine neugierige Stille. Als Beobachterin am Rande bin ich beeindruckt: eben war im aufgeregten Stimmengewirr sehr spürbar, dass die Konzentration am Ende dieses Projektvormittags deutlich nachlässt. Wir haben in der Marktoberdorfer Grundschule St. Martin bereits vier Stunden lang das Thema Schöpfung aus der Perspektive der christlichen und muslimischen Theologie in verschiedenen Workshop-Phasen entdeckt. Es war sehr spannend, aber nun sind alle um die Mittagszeit erschöpft und an eine erneute Phase konzentrierter Stille der Grundschulkinder ist eigentlich nur noch schwer zu denken. Doch weit gefehlt! Als die drei Mädchen auf dem Holztischlein den Koran aufschlagen und ankündigen, dass sie nun eine Sure auf Arabisch rezitieren werden, breitet sich eine andächtige Stille aus. Die auf dem Boden sitzenden Kinder schauen gespannt auf die drei muslimischen Mitschülerinnen und lauschen zunächst dem arabischen Gesang und der darauf folgenden deutschen Übersetzung der Sure.

---

<sup>1</sup> Es waren zwei Mitschülerinnen aus der 4. Jahrgangsstufe, die am Projekttag teilgenommen haben, und ein 13-jähriges Mädchen aus der muslimischen Ortsgemeinde, die für diese ›Vorstellung‹ schulfrei bekommen hatte.

Auch bei der Rezitation und Übersetzung von drei weiteren Suren hält sich die Konzentration. In den Gesichtern spiegelt sich der Eindruck eines besonderen Erlebens wieder.

Es ist eine wiederkehrende Erfahrung, dass im Rahmen der Projekte der *Lernwerkstatt für interreligiöse Bildung* an der Universität Augsburg<sup>2</sup> unerwartete und beeindruckende Situationen der Begegnung von Schülerinnen und Schülern verschiedener Religion bzw. Konfession entstehen. Das Konzept des dialogischen Lernens beinhaltet nicht planbare oder vorhersehbare Dimensionen, die spezifische Qualitäten des religiösen Ausdrucks zum Tragen bringen. Welch ein himmelweiter Unterschied besteht darin, den Schülerinnen und Schülern als Lehrkraft davon zu erzählen, dass Koranverse arabisch rezitiert werden oder gar ein Beispiel von einem Tonband laufen zu lassen oder aber von gleichaltrigen Mitschülerinnen live zu erleben, dass und wie sie Texte ›ihrer‹ Heiligen Schrift singen und beten. Deutlich zeigt sich an dem beschriebenen Beispiel aus der Praxis die Spannung, die dieses Erlebnis bei den Grundschulkindern hervorgerufen hat. Dies mag zum einen an dem fremden Klang des Gesangs liegen, zum anderen jedoch an dem Erstauen darüber, dass diese acht bis dreizehnjährigen Mädchen anscheinend darin geübt sind, diese religiösen Texte zu kennen, zu beten und dass sie sich trauen, dies mit einer inneren Überzeugung vor Gleichaltrigen darzustellen.

Was bedeutet diese Erfahrung für die Prozesse des interreligiösen Lernens generell und insbesondere für die religionspädagogische Arbeit mit kindgerechten Ausgaben der ›Heiligen Texte‹<sup>3</sup> im jüdischen, christlichen und muslimischen Kontext? Ist es zielführend bzw. reicht es aus, eine kindgerechte Version

<sup>2</sup> Vgl. hierzu: <https://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/evangtheol/relpaed/>

<sup>3</sup> Im Folgenden ist mit ›Heiligen Texten‹ oder ›Heiligen Schriften‹ die Offenbarungsquelle der jeweiligen Religion gemeint, auch wenn diese nicht in allen Bezugsquellen ›heilig‹ genannt sind; es handelt sich also um Tora, Bibel und Koran.

der heiligen Texte des Islam oder des Judentums vergleichbar einer Kinderbibel im Christentum in den Schulen zur Verfügung zu stellen? Welche Dimensionen der für die jeweilige Religion elementaren Gefühle von Heiligkeit in der Begegnung mit dem Text gingen hierbei verloren? Und andererseits: Was bieten die kürzlich edierten kindgerechten Versionen für Vorteile im Kennen- und Verstehenlernen der Offenbarungsquellen der anderen abrahamitischen Religionen? Wie kann es gelingen, mit ihrer Hilfe neben kognitiven Dimensionen (wie dem rezitativen Gesang der Mädchen) auch ästhetische Zugänge zu den Offenbarungsquellen der anderen Religionen zu eröffnen?

### 1. Zur religiösen Differenz Erfahrung der Begegnung mit dem »Heiligen Buch«

Eine Muslima iranischer Herkunft berichtet anlässlich der Tagung zu »Kindertora, Kinderbibel und Kinderkoran« von ihren ersten kindlichen Eindrücken zum Koran in etwa Folgendes: »Von klein auf war mir bewusst, dass auf dem großen Schrank im Wohnzimmer an höchster Stelle – eingebunden in ein kostbares Tuch – der Koran lag. Niemand traute sich, ihn zu berühren. Wenn überhaupt mein Vater ihn einmal in die Hand nahm, hatte er zuvor rituelle Waschungen durchgeführt, um ihn berühren zu dürfen. Für uns Kinder war dieses Buch absolut tabu.«

In vielen Religionen verknüpft sich der Aspekt einer dem offenbarten Gotteswort zugeschriebenen Heiligkeit mit der Scheu vor einer Berührung der Schrift durch den Menschen, mit der Frage nach Reinheit bzw. der Angst vor Unreinheit. Selbstverständlich spielen hier Tiefendimensionen eines magischen Denkens hinein, mehr oder weniger bewusst davon auszugehen, dass nämlich Gegenstände durch die transzendenzbezogenen Dimensionen ihres Inhalts selbst zu einer höheren Seins-Qualität transformieren. Das eben symbolisiert der Begriff des Heiligen – beispielsweise repräsentiert in der »Heiligen Schrift«: Hier verbindet sich Transzendentes mit Immanentem, Gött-

liches mit Menschlichem, letztlich und schlagwortartig: Himmel und Erde. Die auf Papier geschriebenen und in Leder gebundenen Worte der überlieferten Offenbarung bilden das Brückenstück auf dieser imaginären Verbindungslinie, die in gewisser Weise die Gottessehnsucht des Menschen zum Ausdruck bringt. »Noli me tangere« meint in diesem Kontext eben die Scheu vor Berührung mit dem Göttlichen, Transzendenten: »Transzendenz, das bedeutet: gegenüber allen Erfahrungen, die die soziale und individuelle Alltagspraxis vermittelt, erschließt sich im Kult eine spezifische, ansonsten unzugängliche Wirklichkeit.«<sup>4</sup>

So wird beispielsweise im Synagogengottesdienst die Tora, die koscher (rein) ist, mit großem Respekt aus dem Toraschrein geholt, und zum Lese-pult (Bima) getragen.<sup>5</sup> Eine Hülle bedeckt die Schriftrollen so, dass oben und unten nur zwei Griffe zu sehen sind. Oft ist der obere Teil der Griffe mit einer silbernen Krone verziert und die Torarolle mit einer Silberplatte als Schmuck und Erinnerung an den Hohepriester im heiligen Tempel behängt. Auf der Bima werden die Schriftrollen aus ihren Umhüllungen gelöst, so dass der Vorleser den Anfang des Wochenabschnitts lesen kann. Hierfür wird ein vorgesehener Griffel (Jad) benutzt, um die Schrift selbst nicht zu berühren bzw. um sie nicht zu entweihen. Da die Tora ohne Vokale geschrieben ist, ist sie nur schwer – zumal in einer bestimmten Melodie – zu lesen. Jeder Junge, der Bar Mizwa gefeiert hat, hat das öffentliche Lesen der Tora über lange Zeit eingeübt. Letztlich zeigt sich an dem hohen Stellenwert dieses Initiationsritus die elementare Bedeutung der Tora im jüdischen Leben. Die Vermittlung des Wortes des Ewigen an die Gemeinde geschieht demnach so, dass eine gewisse Unnahbarkeit gewahrt bleibt. In dem stark rituell bestimmten und von vielen Vorschriften geprägten Umgang mit der Tora im Gottesdienst so-

<sup>4</sup> *Manfred Josuttis*: Der Weg in das Leben. Eine Einführung in den Gottesdienst auf verhaltenswissenschaftlicher Grundlage (München 1991), 76.

<sup>5</sup> Vgl. zum Alltag jüdischen Lebens zum Beispiel: [www.de.chabad.org](http://www.de.chabad.org) oder [www.talmud.de](http://www.talmud.de).

wie im hohen Anspruch an die Initiation der männlichen Heranwachsenden an die Lesekompetenz zeigt sich – eher vergleichbar mit dem Islam als mit dem Christentum – ein Schriftverständnis, das ausgehend von dem liturgischen Usus den Heiligen Text mit einer *Hochachtung* behandelt, die gewissermaßen das Heilige als Unnahbares zelebriert.

Wenn auch in seiner rituellen Intensität nicht vergleichbar, spiegelt sich auch im katholischen Gottesdienst im Niederknien vor der Bibel, im ›Küssen‹ der Bibel durch den Priester, so wie in liturgischen Formeln (›Wort des lebendigen Gottes – Dank sei dir, o Herr‹) eine Achtsamkeit, Wertschätzung und Heiligung, die der Begegnung mit dem heiligen Wort korrespondiert.

Der protestantische Usus der Bibel ist im Vergleich am wenigsten rituell aufgeladen: eher nüchtern steht hier die Lesung der Schrift und deren homiletische Auslegung im Vordergrund eines auf dem Prinzip des ›sola scriptura‹ (allein durch die Schrift) sich gründenden Glaubens.

## 2. Zur interreligiös-ästhetischen Unvergleichbarkeit der pädagogischen Gattungen von Kinderbibel, Kindertora und Kinderkoran

Insofern muss man zunächst konstatieren, dass im Rekurs des für Kinder geschriebenen Genres einer Kinderbibel, einer Kindertora und eines Kinderkorans zwar die pädagogische Intention handlungsleitend und damit verbindend ist, nicht jedoch das der jeweiligen Religion zugrundeliegende, als sehr different wahrzunehmende, wenn nicht gar trennende Schriftverständnis.

Nach muslimischer Auffassung gilt der Koran als authentisches Gotteswort, dessen 23 Jahre in Anspruch nehmende Offenbarung an den Propheten Mohammed sowohl in Bezug auf die Sprache als auch auf den Inhalt als Wunder angesehen wird. Die Unveränderlichkeit dieses ›Himmelsbuchs‹ gilt für Muslime als großes Gut, das von Gott selbst geschützt wird, wenn es in Sure 15, Vers 9 heißt, dass Allah der Hüter seiner Ermahnung

sei.<sup>6</sup> Insofern gilt die Sprache des Koran als zeit- und ortlos. Dieses Schriftverständnis impliziert, dass die Frage der (rationalen) Vermittlung einen nachrangigen Stellenwert besitzt. Die Notwendigkeit, einen kontextbezogenen und damit auch lebensgeschichtlich relevanten Zugang für Kinder oder Jugendliche zu ermöglichen, der sich beispielsweise an die entwicklungspsychologischen Bedingungen des Verstehens knüpft, ist genuin nicht intendiert.

Anders ist es im Judentum und im Christentum, da in diesen beiden Religionen die Tradition einer kindgemäßen Gattung im Unterschied zum Islam gegeben ist. Allerdings ist für das Genre der Kindertora zu sagen, dass es im Unterschied zur Gattung der Kinderbibeln – zumindest im deutschsprachigen Kontext – zeitlich viel jünger und auch seltener ist. Das mediale Aufsehen des Erscheinens der jüngsten Ausgabe von Liss und Landthaler<sup>7</sup> mit dem Titel ›Erzähl es deinen Kindern‹ rührt eben daher, dass es im Vergleich zum Christentum größere Vorbehalte gibt, den ebenfalls als heilig geltenden Text der Tora kindgemäß zu reduzieren bzw. zu variieren.

Entscheidend ist ein weiterer Unterschied zwischen den Religionen bzw. religiösen Traditionen von Judentum, Christentum und Islam: die bereits angeklungene *Frage nach dem Sitz im Leben*. So stehen der liturgische Rahmen und die Vorbereitung der (insbesondere männlichen) Kinder auf die Rezitation der Texte im Gottesdienst anders als im Christentum im Vordergrund. Es gibt in beiden großen christlichen Konfessionen keine liturgische Form, die voraussetzen würde, dass die nachwachsende Generation die biblischen Texte in einem öffentlichen Rahmen als rité de passage lesen müsste oder sollte – und schon gar nicht in den Ursprachen oder den Urschriften des Hebräischen oder Griechischen. So mag auch der interreligiös differente liturgische Kontext dazu führen, dass das Kennenlernen der Bibel für

<sup>6</sup> Ahmad Abidi: Lehren und Botschaften des Qur'an, in: Al Fadschr – Die Morgendämmerung 156 (33), 43–47, 44.

<sup>7</sup> Hanna Liss/Bruno Landthaler: Erzähl es deinen Kindern. Die Torah in fünf Bänden. Mit Illustrationen von Darius Gilmont (Berlin 2014–2016).



den christlichen Nachwuchs im Sinne einer Beheimatung in der Tradition zu sehen ist, die eng ans *Verstehen* im Sinne von *lebensrelevantem Bezug* geknüpft ist. Kindergottesdienste oder Kinderbibelwochen sind in erster Linie gemeindepädagogische Handlungsfelder, die die Kinder intrinsisch motivieren wollen bzw. sollen und von daher Verständnisschwierigkeiten abbauen wollen.

Hilfreich ist hierbei natürlich auf der Basis entwicklungspsychologischer Erkenntnisse die Verknüpfung von Text und Bildmaterial, die erwiesenermaßen die kindliche Rezeption im konkret-operationalen Stadium (nach Jean Piaget) anregen. Die ästhetische Dimension von Kinderbibeln betrifft weniger das Rezitieren, Lesen oder Vorlesen des Textes als vielmehr die Sprach- und Bildqualität der Ausgabe, die auf der Basis einer wissenschaftlich basierten Kriteriologie den Gesamteindruck der jeweiligen Ausgabe reflektiert und kategorisiert.<sup>8</sup> Deutlich zeigt sich hierbei der bildungstheoretische Anspruch an eine implizite oder explizite Didaktik von Kinderbibeln. So soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, ob derartige didaktische Prinzipien auch auf den interreligiösen Kontext übertragbar sind. Welche Chancen liegen in einer der Tradition von Kinderbibeln gemäßen Didaktisierung des heiligen Textes für jüdische oder muslimische Kontexte?

### 3. Perspektiven (inter-)religiöser Bildung: Verstehensmöglichkeit und Deutungsmacht

»Es befindet sich diese Woche etwas Neues unter meiner Matratze, und bald schon [...] werde ich die Tür zu meinem Zimmer schließen und es hervorholen: ein wundervoll ledergebundener Band mit dem berauschenden Geruch neuer Bü-

---

<sup>8</sup> Vgl. zum Beispiel *Gottfried Adam/Rainer Lachmann* (Hg.): *Kinderbibeln. Ein Lese- und Studienbuch* (Berlin 2006); *Marion Keuchen*: *Bild-Konzeptionen in Bilder- und Kinderbibeln. Die historischen Anfänge und ihre Wiederentdeckung in der Gegenwart* (Göttingen 2016), 2 Bde.

cher. Es ist ein Abschnitt des Talmuds in der verbotenen englischen Übersetzung; und Tausende Seiten dick, birgt es das Versprechen wochenlangen, erregenden Lesens. Ich kann kaum glauben, dass ich endlich dazu in der Lage sein werde, die alten talmudischen Abhandlungen zu entschlüsseln. Die eigens so gestaltet sind, dass Unwissende wie ich außen vor gelassen werden.«<sup>9</sup>

In dem Bestseller ›Unorthodox‹ beschreibt die Autorin *Deborah Feldman* den zum Fundamentalismus neigenden Kontext einer New Yorker ultra-orthodoxen jüdischen Gemeinde. Deutlich wird als Voraussetzung eines Befreiungsprozesses aus autoritären Glaubensstrukturen, die es in allen Religionen gibt, der Zugang zu eigenen Lese- und Deutungsmöglichkeiten der Offenbarungstexte. Hierbei zeigt sich auch in allen Religionen ein offensichtliches Gender-Thema, indem Unterdrückungsmechanismen insbesondere im Blick auf Frauen in patriarchalen Strukturen ohne die Möglichkeit bzw. die Befähigung zur Textinterpretation aufrechterhalten werden. Die *Befähigung zu hermeneutischen Kompetenzen* geht daher mit *feministisch-theologischen Forderungen* einher, um die schöpfungstheologisch und damit auch anthropologisch vorausgesetzte und in allen abrahamischen Religionen genuin grundgelegte Gleichberechtigung von Mann und Frau zu verifizieren. Mit der Ermöglichung von hermeneutischen Bildungsprozessen für Kinder (und damit auch der religiösen Sozialisation von Mädchen) wird damit auf der Basis der theologisch begründeten Würde jedes Menschen als von Gott geschaffener Person die Deutungsmacht in Unabhängigkeit von Alter und Geschlecht umgesetzt.

<sup>9</sup> *Deborah Feldman*: Unorthodox. Eine autobiographische Erzählung (Zürich 2016), 34.

### 3.1 Kindgemäße Übersetzungen als Zugangsmöglichkeit zu heiligen Texten in fremden Sprachen

Wenn von Theologiestudierenden in allen Religionen gefordert wird, die Ursprachen der heiligen Schriften zu erlernen, um eigene Übersetzungsprozesse durchführen zu können, so markiert dies zum einen den notwendig gewünschten Rückbezug auf die schriftliche Ursprünglichkeit der Überlieferung, zum anderen jedoch auch eine imaginäre, doch faktische Demarkationslinie zwischen den ›Gebildeten‹ und ›Ungebildeten‹ der Religion. Aus der Perspektive des Protestantismus bedeutet das ›sola-scriptura-Prinzip‹, dass keine Vermittlungsinstanz, wie beispielsweise eine kirchliche Institution, die Gottesbeziehung des/der Einzelnen bestimmen kann und darf. Der Rückbezug auf die Schrift impliziert daher eine grundsätzliche Kritik an einer Autorisierung und damit auch Hierarchisierung von Auserwählten. Insofern ist das Erlernen der so genannten ›alten Sprachen‹ gerade das Mittel der Autorisierung und damit auch Demokratisierung, die jedoch immer in der Gefahr steht, in ihr Gegenteil verkehrt zu werden, da ja faktisch nicht für alle das jahrelange Erlernen der Sprachen möglich und sinnvoll ist.

Auch wenn *Martin Luther* nicht der Erste war, der die Bibel ins Deutsche übersetzte, so war doch sein Anliegen einer allgemeinen und damit deutschsprachigen Zugänglichkeit des Alten wie des Neuen Testaments für Menschen, denen das Erlernen des Hebräischen, Griechischen und Lateinischen nicht zugänglich war, in der Zeit der Reformation in gewisser Weise revolutionär. Das Ineinandergreifen von Kirchen- und Bildungsreform basiert auf einer Neudefinierung von Glauben, die den Einzelnen oder die Einzelne in seiner oder ihrer Gottesbeziehung in den Blick nimmt – unabhängig von kirchlichen Vermittlungsinstanzen. Insofern »setzt Glaube im reformatorischen Sinne eigenes Verstehen voraus, zunächst als Vertrautheit mit dem Evangelium von Jesus Christus, die nur aus der biblischen Überlieferung zu gewinnen ist, sodann aber auch im Sinne einer eigenen religiösen Urteilsfähig-

keit.«<sup>10</sup> Daher kann nach Michael Frickes Einschätzung mit Luthers *Passional* von 1529 die Initialzündung für »den Beginn einer neuen Literaturgattung, bei der Auszüge der Bibel zum Zwecke der kindlichen Unterweisung ins Deutsche übersetzt und mit Bildern versehen werden«<sup>11</sup> gelten. Das aber bedeutet zusammengefasst, dass dem Entstehen des protestantischen Glaubensverständnisses ein bildungstheoretisches Grundanliegen korrespondiert, das eben alle Menschen – und damit auch Kinder beiderlei Geschlechts – in das Recht setzen soll, die ihren Glauben begründenden Schriften lesbar und damit auch zugänglich zu machen.

Sprache ist also eine Kategorie der Vermittlung, die den Raum weiten oder auch begrenzen kann, die Zutritt zum Raum der Aneignung gewähren oder versperren kann. Die ursprünglichen Sprachen der Tradierung der heiligen Texte der abrahamischen Religionen markieren damit eine Ambivalenz der Möglichkeit von Aneignung: Wenn der Text der göttlichen Offenbarung in Hebräisch, Griechisch (oder Latein) bzw. Arabisch geschrieben ist, so bedeutet dies für viele Menschen, die dieser zum Teil auch nicht mehr im Alltag gesprochenen und daher nicht mehr »lebendigen« Sprachen mächtig sind, eine gewisse Unnahbarkeit, um nicht zu sagen Exklusion. Um Verstehensprozesse zu initiieren bedarf es daher Übersetzungen – im Blick auf das kindliche Bezugsfeld – in einer kindgerechten Sprache, die jedoch zum Teil aufgrund von sprachlichen oder stilistischen Besonderheiten nur schwer möglich bzw. im Blick auf die als »heilig« geltende Offenbarungsquelle auch als defizitär angesehen werden kann.

Hierbei stellt sich jedoch auch die Frage, ob diese Übersetzungs- als Vermittlungsprozesse theologisch überhaupt in allen Religionen in gleicher Weise gewünscht sind. Es könnte nämlich auch sein, dass die Gefahr des Verlustes der Transzendentalität

<sup>10</sup> Friedrich Schweitzer: *Bildung*. Theologische Bibliothek II (Neukirchen 2014), 79.

<sup>11</sup> Michael Fricke: Art. Kinder- und Jugendbibeln, in: WiReLex [www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100039/](http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100039/) (Januar 2015) [16.9.2016].

des geoffenbarten Gotteswortes, die in besonderer Weise als heilig empfunden werden kann, durch eine Übersetzung in eine der geglaubten Gottesoffenbarung nicht kongruente Sprache als so groß eingeschätzt wird, dass man davon lieber absieht. In gewisser Weise könnte nämlich auch die Notwendigkeit der Angleichung durch den menschlichen Verstand suggerieren als wäre die Ursprünglichkeit der Gottesoffenbarung mangelhaft. Daher stellt sich im Folgenden die Frage, ob wir im interreligiösen Umgang mit den als heilig markierten Texten von gleichen Voraussetzungen ausgehen können.

### 3.2 Judentum, Christentum und Islam – in gleicher Weise »Buchreligionen«?

Während gemeinhin die abrahamischen Religionen als so genannte »Buch-Religionen« gelten, stellt Schweitzer kritisch die Frage, ob damit nicht die durchaus unterschiedlichen Verhältnisbestimmungen der Religionen zu »ihrem« Buch vernachlässigt würden.<sup>12</sup> Während der Koran die unmittelbare göttliche Offenbarung darstelle, seien Tora und Bibel nach jüdischem und christlichem Verständnis nicht direkt Glaubensgegenstand, sondern legten Zeugnis der Offenbarung ab. Hängt es hiermit zusammen, dass es – weltweit betrachtet und überaus erstaunlich – bislang keinen dezidiert ausgewiesenen Kinderkoran als schriftliche »Gattung« gibt? Die erst kürzlich in Deutschland veröffentlichten Publikationen, die im Titel ihre Intention einer kindgerechten Koran Ausgabe umschreiben<sup>13</sup>, sind im Kontext einer sich auch institutionell etablierenden Islamischen Religionspädagogik in Deutschland zu sehen. Nicht ohne Einfluss der christlichen religionspädagogischen Wissen-

---

<sup>12</sup> Schweitzer: Bildung (Anm. 10), 66ff.

<sup>13</sup> Lamya Kaddor/Rabeya Müller: Der Koran für Kinder und Erwachsene (München 2008); Hamideh Mohagheghi/Dietrich Steinwede: Was der Koran uns sagt. Für Kinder in einfacher Sprache (München 2010); dies.: Sein sind die schönsten Namen. Texte des Koran in einfacher Sprache (Ostfildern 2011).

schaft sind damit Fragen der religiösen Didaktik des Islam in den Vordergrund getreten, die sich auch bildungstheoretisch verorten wollen.

### 3.3 Hermeneutische Kompetenzförderung als religiöses Bildungsziel für alle?

Meines Erachtens ist es äußerst interessant, mit dem seit einigen Jahren angestoßenen Prozess einer Institutionalisierung der Lehramtsausbildung in Islamischer Religion zu verfolgen, ob und wie sich eine islamische Religionsdidaktik bildungstheoretisch verstehen will.

Hinsichtlich der Fragestellung nach *Vernunft und Glaube im Islam* verdeutlicht Allamah Tabatabai, dass »die Vernunft für jeden Menschen der Schlüssel zu einer erfolgreichen Lebensführung ist und der Heilige Qur'an, obzwar ein göttliches Buch, zur vernünftigen Erschließung seiner Lehren auffordert, und eine erzieherische Wirkung auf dieses höchste menschliche Vermögen hat.«<sup>14</sup> So liegt in der Tat im Erscheinen der so genannten kinderkoranischen Publikationen ein didaktischer Impuls, der religiöse Sozialisation mit bildungstheoretischen Ansprüchen verknüpfen kann.

Im Folgenden sollen Kriterien entwickelt werden, die am Beispiel des christlichen Umgangs mit biblischen Texten (auch aus Kinderbibeln) bildungstheoretische Impulse illustrieren sollen. Konkret: Wie kann bibeldidaktisch gearbeitet werden, um Kinder in Verstehensprozesse von Text und Selbst einzuführen? Ob dies auch Impulse für die Didaktiken anderer Religionen in sich birgt oder aber aufgrund differierender Schriftverständnisse keine gemeinsamen Handlungsmöglichkeiten entstehen, wird sich zeigen. Hier ist es zu wünschen, dass der religionspädagogische bzw. religionsdidaktische Binnendiskurs zu den vorgelegten Neuerscheinungen breit geführt wird. Meines Erachtens liegt in dem Erscheinen der für Kinder gedachten Publi-

<sup>14</sup> Allamah Tabatabai: Vernunft und Glaube im Heiligen Qur'an, in: Al-Fadschr 141 (2012), 10–18, 10.

kationen die Chance einer nun möglich gewordenen ausbaufähigen Kooperation, die zukünftig interreligiöse Lernlandschaften schaffen könnte, bei denen sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten im Umgang mit den Heiligen Texten deutlich werden können.

Wie groß allerdings auch der didaktische und methodische Unterschied zwischen den Religionen sein kann, zeigt der kritische Blick in ein ausgewähltes Beispiel: Das in der vierteljährlich erscheinenden Zeitschrift ›Al Fadschr‹ als Beilage mitgelieferte Kinderheft ›Salam!‹<sup>15</sup> illustriert beispielsweise eher ein ›noli me tangere‹, wenn für das Publikum kindlicher Leser und Leserinnen nahezu keine Koranbezüge ausgewiesen werden. Unter dem Titel ›Koran lesen leicht gemacht‹ finden sich ausschließlich arabische Schreibübungen. Die Doppelseite ›Den Koran verstehen‹ enthält keinerlei kindgerechte Erklärungen, die einem Verstehen dienlich wären, sondern lediglich einen Vers aus dem Koran (arabisch und in deutscher Übersetzung) sowie eine bildhafte Übertragung, die den erzieherischen Gehalt für Kinder verdeutlichen soll. Insgesamt fällt der stark moralisierende Charakter des Kinderheftes auf, der weitgehend eine ethische Erziehung ohne Subjektorientierung impliziert.

Insofern ist Vorsicht geboten, aus der christlichen Religionsdidaktik erwachsene Bildungsideale auf die Didaktiken anderer Religionen zu übertragen. Theologische Unterschiede, wie sie sich ja hier im Blick auf differierende Schriftverständnisse zeigten, können einer Analogie entgegen stehen. Vielmehr wäre ein Gewinn darin zu sehen, dass jede Religionsgemeinschaft ihre je eigenen religionsdidaktischen Begründungszusammenhänge klärt und sich im religionspädagogischen Diskurs konstruktiv-kritisch verortet.

Von protestantischer Seite sei daher im Folgenden auf folgende bildungstheoretische Kriterien verwiesen<sup>16</sup>, die gerade

---

<sup>15</sup> Salam. Zeitschrift für junge Muslime Nr. 141 (29) 2012; nun genannt: Salam. Zeitschrift für Kinder und Erwachsene, zum Beispiel Nr. 156 (33) 2016.

<sup>16</sup> Vgl. zum Folgenden *Elisabeth Naurath*: Bibel und Bildung. Perspektiven

im Blick auf das Erscheinen von kindgerechten Ausgaben der Heiligen Schriften der anderen abrahamischen Religionen als Chance für einen weitergehenden interreligiös-didaktischen Diskurs gesehen werden. Gerade mit Blick auf religiöse Kooperationen im Religionsunterricht ließen sich hier neue Schwerpunkte einer ›*Didaktik der Heiligen Texte in diskursiver und ästhetischer Verschiedenheit*‹ entwickeln.

### 3.3.1 Textbegegnung und Selbstreflexion

Für die Glaubens- und Lebensrelevanz religiöser Texte ist die Beziehungsdimension konstitutiv. Angesichts des existentialen Gehaltes der als ›heilig‹ oder ›erhaben‹ verstandenen Verse, erhebt sich implizit oder explizit der Anspruch an die Lesenden, sich zustimmend oder abgrenzend in Beziehung zu setzen. Insofern meint nach protestantischem Verständnis der bildungstheoretische Anspruch, Bildung als Selbst-Bildung zu verstehen, ein Potential an selbstreflexiven Möglichkeiten, die nicht zuletzt in der Begegnung mit dem Gotteswort initiiert werden. Christliche Freiheit ist keine willkürliche Freiheit, die alles ins Belieben Gestellte gut heißen will, sondern eine geschenkte Freiheit, die sich auf ein von Gott gesetztes Beziehungsgeschehen gründet. Selbstbildung meint daher nicht eine irgendwie geartete selbstbezügliche Selbstentfaltung, sondern sie bedarf konstitutiv des Anderen außerhalb seiner selbst. Erst die Infragestellung, die Brechungen und Irritationen durch das Fremde, aber auch die Zusage angesichts der Erfahrungen von Scheitern oder des Verzweifels an sich selbst sind konstitutive Momente der Selbstreflexion und haben gerade darin ihren bildenden Charakter.

In dem für heilige Texte genuin konstitutiven Gottesbezug, der den Menschen sowohl in seiner Individualität wie auch Sozialität anspricht, meint Bildung den Impuls zur Selbsttranszen-

---

gegenwartsbezogener Bibeldidaktik, in: Schreiner, Martin (Hg.): Aufwachsen in Würde. Schulen in evangelischer Trägerschaft, Bd. 15 (Münster/New York/München/Berlin 2013), 133–145.



denz: Das, was ich mir nicht selbst sagen kann, kann meine Selbstwahrnehmung verändern und Potentiale zur Selbstreflexion mobilisieren. Die Bildungsrelevanz liegt demnach in einer – im wahrsten Sinne des Wortes kreativen – also neu schaffenden – Dimension durch eine Neubestimmung der Beziehungsqualität zu Gott, zu mir selbst, zu meinem Nächsten und zur Welt.

### 3.3.2 Textbegegnung und Pluralismusbefähigung

Der gegenwärtige Wandel bibeldidaktischer Konzeptionen lässt religionspädagogische wie auch sprachwissenschaftliche Perspektivenwechsel erkennen. Insofern ist Bibeldidaktik in einer Brückenfunktion zwischen Text (und damit auch den Entwicklungen wissenschaftlicher Exegese) sowie dem Leserkontext (und damit auch den kontextuell bestimmten Rezeptionsstrukturen) zu sehen. Neu ist demgemäß eine Hinwendung zu den Subjekten des Lesens, Hörens bzw. Lernens: Auf der Basis des in der Sprachwissenschaft beschriebenen Theorems der Rezeptionsästhetik tritt das *Subjekt als Konstrukteur des Textes* in den Blick.

Damit bleibt die historisch-kritische Exegese in ihren Methoden und Ergebnissen das Fundament der Bibelauslegung und ließe sich für die Bibeldidaktik daher als Standbein verstehen. Demgegenüber trägt der rezeptionsästhetische Ansatz – quasi als Spielbein – der Tatsache Rechnung, dass die Auslegung nicht ohne die kontextuell bestimmte Brille der Lesenden verstanden werden kann. Dieser Zusammenhang lässt einen Vergleich ausgehend von der Vorstellung der Betrachtung eines Kunstwerks wagen: Bei der Betrachtung eines Aquarells können Farben und Formen erkannt werden, die den Gehalt des Bildes ausmachen. Man könnte fragen, welche Technik und welches Material der Künstler verwendet hat und Rückschlüsse auf eine Datierung, auf mögliche kunsthistorische Einflüsse, mittels Strukturparallelen auf andere Gemälde dieses Künstlers oder einer Vernetzung in Künstlerkreisen schließen. Das alles könnte für die Deutung des Bildes aufschluss-

reich sein, um biographische, sozial- und kulturgeschichtliche Bedingungen, möglicherweise auch intentionale Absichten dieses Gemäldes bzw. seines Künstlers näher zu bringen. Doch bei genauerer Betrachtung sehen wir nicht nur Formen und Farben, sondern auch viele weiße, also unbemalte Stellen im Bild. Diese Leerstellen haben keine eigentliche Aussagekraft und doch geben erst sie in ihrer Transparenz eine Tiefe, die die Farben zum Sprechen und das Bild zum Leuchten bringen. Ganz ähnlich ist auch ein Text nichts Abgeschlossenes, sondern vielmehr Offenes – in dem, was mit bestimmten Motiven und Sprachmustern gesagt und angedeutet wird, aber auch in dem, was sozusagen zwischen den Zeilen steht. Auch in biblischen Texten finden wir diese Leerstellen, die vieles ungesagt und unbestimmt lassen und damit Deutungsräume für den Leser eröffnen.

Hier kommen also die Rezipientinnen und Rezipienten in ihren lebensgeschichtlichen, aber auch situativen Kontexten ins Spiel, indem die Gesamtkomposition mit allen Farben, Strukturen und Offenheiten etwas dadurch zum Klingen bringt, dass auch Eigenes (eigene Erfahrungen, Assoziationen, Gefühle und Gedanken) in den Text als »open text« hineingelegt werden kann. Pointiert ließe sich sagen: Dass der Text nicht nur die Erlaubnis gibt, sondern geradezu auffordert, auf der Suche nach Sinn und Lebensrelevanz, Eigenes mit dem Fremden in Verbindung zu bringen, ist die der Bibel eigene Didaktik: Die Körpersprachlichkeit vieler Texte, die Emotionalität vieler Bilder, die Alltagsnähe beispielsweise der Gleichnisse, die Dramatik der Lebensgeschichten, der durchschimmernde oder auch prägnante Gottes- und Transzendenzbezug weben auf die ihnen eigene Art Beziehungsnetze zu den Fragen bzw. Suchbewegungen der Leser und Leserinnen. Genau dies macht die Bibel zum – die Selbstreflexivität initiiierenden – Bildungsbuch, dass die eigene Geschichte in den größeren Kontext der Geschichte des Menschen mit Gott gestellt wird, dass dem Verlorenen Trost und Hilfe zugesagt werden, dass dem Verstockten widersprochen wird, dass Unverständliches zum Geheimnisvollen und noch Ausstehenden wird.

All dies ist bedingt durch die Möglichkeit der Textwahrnehmung und Textvertiefung im Sinne einer Öffnung des Textes für subjektive Deutungsoptionen. Die sich für die interreligiöse Didaktik eröffnenden Räume durch das Erscheinen von Kindertora und Kinderkoran können implizieren, dass die Wahrnehmung des Eigenen in der Konfrontation mit dem Fremden an Tiefe und Profil gewinnt. Dies begründet sich darin, dass eigene Deutungen durch andere Deutungen profiliert, aber auch relativiert, kritisiert und damit in gewisser Weise auch korrigiert werden können. Dies bewahrt vor Verabsolutierungen des Eigenen und öffnet die Augen für andere Sichtweisen. Geschieht dies in einem Rahmen, der von der Wertschätzung der subjektiven Deutungen getragen ist, führt dieses Klima zur *Dialog- und Pluralismusfähigkeit*. Die Herausforderung gesellschaftlich vorfindlicher Pluralität, die in dem Erleben des Anders-Seins der Anderen stets Potential für Konflikte beinhaltet, bedarf daher der Einübung von Pluralismusfähigkeit, um in gesellschaftlicher Relevanz zu Konfliktlösungen beizutragen. Dass hier der Umgang mit Vielstimmigkeit nicht nur im Blick auf die eigene ›Heilige Schrift‹, sondern auch in der Beschäftigung mit anderen als heilig angesehenen Texten eine Didaktik bietet, die zum Dialog führt, liegt auf der Hand. Insofern sind die bildungstheoretischen Impulse durch die Veröffentlichung von Kindertora und Kinderkoran zukunftsweisend und könnten auch in wachsendem Maße durch ein didaktisch reflektiertes Repertoire an kreativen Methoden (wie christlicherseits zum Beispiel durch Bibliolog, Bibliodrama oder andere) erweitert werden.

#### **4. Bleibende Fremdheit: confirmierende und zugleich kritische Sicht auf das Eigene**

Es ist ein wahrnehmungspsychologisches Phänomen, dass die Selbstverständlichkeit des Selbstverständlichen erst deutlich wird, wenn es nicht mehr selbstverständlich ist. So wird beispielsweise angesichts von Krankheit erst die Selbstverständlichkeit des bislang funktionierenden Körpers bewusst. Ver-

gleichbar kann man davon sprechen, dass erst in der Begegnung mit dem Fremden die Eigenheit des Eigenen deutlich wird. Die Schulkinder beispielsweise, die zum ersten Mal durch die Rezipitation der Koranverse ihrer Mitschülerinnen der Fremdheit des koranischen Textes wie auch der Fremdheit seiner Lesart als gesungene Rezitation begegnen, werden gewahr, dass die Heilige Schrift der eigenen Religion anders klingt, anders rezipiert wird und anders bewegt. Im Erleben des Fremden ist daher das sich religiös bildende Subjekt viel stärker herausgefordert, sich sowohl kognitiv wie auch emotional zu positionieren.

Zum einen kann dies zur Folge haben, in der Vertrautheit des Eigenen Bestätigung und Bestärkung zu finden (affirmierender Charakter), zum anderen aber auch in den Unterschieden zum Fremden Desiderate des Eigenen zu entdecken (kritischer Charakter): Warum kommt in der religionsdidaktischen Arbeit an biblischen Texten im christlichen Religionsunterricht die ästhetische Dimension nicht selten zu kurz, in dem beispielsweise klangliche und sprachmelodische Elemente der Texte weitgehend unberücksichtigt bleiben? Warum fokussiert religiöse Bildung christlicher Couleur hinsichtlich der Rezeption heiliger Texte weniger auf liturgische, als auf pädagogische Zusammenhänge?<sup>17</sup>

Derartige Unterschiede können sich im interreligiösen Begegnungs-Lernen eindrücklich zeigen, wenn Schüler und Schülerinnen unterschiedlicher Weltanschauungen oder Religionen die Möglichkeiten haben, eigene theologische Sichtweisen, religiöses Alltagsleben oder liturgische Praxen zu thematisieren bzw. auch in wachsendem Maße ihre Konfessionslosigkeit zur Sprache zu bringen. Selbstverständlich ist hierbei zentral, dass die Kinder oder Jugendlichen im Rahmen eines subjektorientierten Didaktik in aller Freiheit und Offenheit das zeigen und sagen können, was ihnen wichtig ist. Insofern ist es wichtig,

<sup>17</sup> Vgl. *Christian Stäblein*: Pädagogische Präsenz?! Das Programm ›Liturgische Präsenz‹ in Liturgiedidaktik und Religionspädagogik, in: *Silke Leonhard/Thomas Klie* (Hg.): *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik* (Leipzig 2003), 209–227.

von vornherein als Lehrkraft klar zu machen, dass die Thematisierung des Religiösen im Sinne einer Offenheit für Pluralität zu verstehen ist. Den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit zu geben, von sich selbst zu sprechen, impliziert keinesfalls, sie als Repräsentanten einer bestimmten Weltanschauung oder Religion zu funktionalisieren.

Zurzeit ist es nicht selten in Projekten, die konfessions- oder religionskooperativ<sup>18</sup> ausgerichtet sind, der Fall, dass gerade Kinder oder Jugendliche einer christlichen Konfession sich im Blick auf das Eigene im ›Tal der Ahnungslosen‹ bewegen und im Gegenüber zu muslimisch sozialisierten Kindern weniger zu sagen und zu zeigen haben. Auch die Repräsentanz der jüdischen Religion ist gerade im deutschen Kontext im Klassenzimmer nur selten möglich. Nichtsdestotrotz zeigt beispielsweise das Projekt ›Judentum begreifen‹<sup>19</sup>, dass die Präsenz und die dialogische Offenheit von jüdischen Erwachsenen am Lernort Schule die Chance in sich birgt, das über die Lernmaterialien als fremd Wirkende in der Begegnung, im Kontakt, im Gespräch und in der Möglichkeit des konkreten Nachfragens besondere Möglichkeiten des Begreifens – insbesondere als Chance der Prävention vor antisemitischen Vorurteilen – zu sehen ist.

Gerade im Blick auf die differenten Schriftverständnisse der Religionen und die unterschiedlichen ästhetischen und hermeneutischen Zugangsweisen wird deutlich, dass vorrangig medial vermittelte interreligiöse Lernprozesse im Blick auf eine gewünschte Kompetenz-Erweiterung hinsichtlich der Dialog und Pluralismusfähigkeit eher zu kurz greifen werden. Berührt und Bewegt-werden von anderen Sichtweisen impliziert eben auch

---

<sup>18</sup> Vgl. Reinhold Mokrosch/Carsten Gennerich: Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht (Stuttgart 2016).

<sup>19</sup> Vgl. Elisabeth Naurath/Heide Rosenow: ›Judentum begreifen‹ – Ein dialogisches Konzept zum interreligiösen Lernen in der Grundschule, in: Pelikan 3 (2011), 118–121; Elisabeth Naurath: Judentum heute – Mit Grundschulkindern ins Gespräch kommen, in: KatBl 140 (2015), 108–113.

im Blick auf den Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher religiöser Einstellungen und Haltungen die Frage, inwiefern ein ›noli me tangere‹ (berühr mich nicht) überwunden werden kann. Gerade die Einübung in die Wahrnehmung des Rechts und der Eigenständigkeit des Anderen/Fremden bestimmen doch als Sensibilisierungsprozess das Bildungsgeschehen, das sowohl Nähe als auch Distanz zulässt.

Im Rekurs auf das eingangs dargestellte Beispiel der Koranrezitation der muslimischen Mädchen beim interreligiösen Projekttag zeigt sich, dass die für die nicht-muslimischen Kinder offensichtliche Fremdheitserfahrung den Horizont interreligiösen Verstehens deutlich geweitet hat: Sie konnten nämlich wahrnehmen, dass und wie muslimische Kinder zum Teil heute in deutschen Moscheegemeinden religiös sozialisiert werden, welche über das Lesen, Verstehen und Diskutieren hinausgehenden Rezeptionsprozesse von religiösen Offenbarungstexten möglich sind bzw. im religiösen Alltag gelebt werden und welche ästhetische Dimension in diesen fremden liturgischen Formen liegt. Nicht zuletzt dürfte es gewinnbringend sein, im Umgang anderer Religionen mit ihren Heiligen Texten erkennen zu können, dass sich ein Erspüren von Heiligkeit im achtsamen Umgang mit diesem als kostbar anerkannten Gegenstand der Schrift ergibt. Dieses ›Gespür für Heiligkeit‹ fördert nicht nur eine interreligiöse und interkonfessionelle Differenzsensibilität, sondern kann auch einen für christliche oder bekenntnislose Schülerinnen und Schüler heute meist unentdeckten, als ›terra incognita‹ zu bezeichnenden Raum für Spiritualität öffnen, der – auch wenn er in der Außenperspektive bleibt – für die Prozesse religiöser Bildung von hoher Relevanz ist.